

## L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions

Andrée Robertson et Pierre Colletette

Volume 31, numéro 3, 2005

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/013915ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/013915ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robertson, A. & Colletette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. <https://doi.org/10.7202/013915ar>

Résumé de l'article

Le phénomène de l'abandon scolaire en Amérique du Nord, et notamment au Québec, est devenu une préoccupation importante pour le milieu de l'éducation comme pour les dirigeants et les parents. Plusieurs études ont été réalisées en vue d'en comprendre les causes et de trouver des moyens pouvant le réduire. Cet article a été préparé dans le cadre d'un projet d'accompagnement de directions d'écoles secondaires dont un des volets consistait à répertorier des moyens susceptibles de réduire le décrochage. L'article suggère des outils et des pistes d'intervention pour l'école, mais attire également l'attention sur l'importance d'une organisation et d'un fonctionnement scolaires conçus pour limiter l'apparition des facteurs de risque.

# L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions

**ANDRÉE ROBERTSON**, doctorante  
Université du Québec en Outaouais

**PIERRE COLLERETTE**, professeur  
Université du Québec en Outaouais

**RÉSUMÉ** • Le phénomène de l'abandon scolaire en Amérique du Nord, et notamment au Québec, est devenu une préoccupation importante pour le milieu de l'éducation comme pour les dirigeants et les parents. Plusieurs études ont été réalisées en vue d'en comprendre les causes et de trouver des moyens pouvant le réduire. Cet article a été préparé dans le cadre d'un projet d'accompagnement de directions d'écoles secondaires dont un des volets consistait à répertorier des moyens susceptibles de réduire le décrochage. L'article suggère des outils et des pistes d'intervention pour l'école, mais attire également l'attention sur l'importance d'une organisation et d'un fonctionnement scolaires conçus pour limiter l'apparition des facteurs de risque.

## Introduction

Jusqu'à la fin des années 1980, les statistiques montraient une augmentation de la scolarisation des populations dans les pays industrialisés (Statistique Canada, 1991, 1990). Toutefois, la tendance a changé à cette période et l'abandon scolaire<sup>1</sup> a commencé à s'accroître. À beaucoup d'endroits, dont au Québec, ce phénomène nouveau est devenu une source de préoccupation importante pour les acteurs du milieu de l'éducation comme pour les dirigeants et les parents (RHC, 2000). C'est dans ce contexte qu'un certain nombre d'études et d'expériences ont été réalisées en vue d'en comprendre les causes et de trouver des mesures et des actions pour réduire et prévenir le phénomène.

Dans le cadre d'un projet dont l'objet était d'accompagner des directions d'écoles secondaires désireuses de corriger la situation dans leurs écoles, nous avons voulu dresser une synthèse des connaissances sur le sujet et relever les mesures ou actions réputées être efficaces pour réduire ou prévenir l'abandon au secondaire. Cet article rapporte l'essentiel de ce que nous avons trouvé, ainsi que quelques réflexions issues de trois années d'expérience avec des directions d'écoles.

Après un survol de la problématique, particulièrement au Québec, nous examinons les facteurs de risque qui peuvent amener l'élève à quitter l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires, ainsi que quelques typologies d'élèves décrocheurs. Nous décrivons ensuite diverses pratiques qui semblent

efficaces pour prévenir le décrochage scolaire et, finalement, quelques pistes et outils d'intervention destinés à aider le milieu, l'élève, le parent.

## **Le phénomène du décrochage scolaire**

### ***Perspective générale***

Une étude canadienne publiée en 2002 (Willms, 2002) révélait, dans ses résultats préliminaires, que 25 % des 4,4 millions d'enfants inscrits à l'école éprouvaient des problèmes de comportement ou d'apprentissage pouvant les conduire à quitter l'école à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme. Selon cette étude, la majorité des 1,25 million d'enfants considérés *à risque* ne provient pas de familles dites « défavorisées » sur le plan socio-économique. Selon Willms, chercheur principal de l'étude, les indicateurs les plus marquants d'un bon départ dans la vie seraient « le style parental, le fonctionnement interne de la famille et la santé mentale de la mère ».

Au Québec, la situation n'est pas différente du reste du Canada. Les démographes du ministère de l'Éducation du Québec<sup>2</sup> estimaient en 1999 que la proportion d'une cohorte de jeunes du même âge qui sort du secondaire sans diplôme est de 34 % pour l'ensemble des jeunes (41 % pour les garçons et 26 % pour les filles) et de 31 % si l'on inclut les jeunes entre 15 ans et 19 ans qui sont inscrits à l'éducation aux adultes (38 % des garçons et 23 % des filles). Les statistiques 2004 sur l'éducation indiquent une croissance constante du nombre d'élèves qui renoncent au secondaire avant l'obtention du diplôme. Environ 66 % des élèves qui auraient dû obtenir leur grade en 2003 ont passé la rampe, par rapport à 74 % en 1998 (MEQ, 2004). Bref, plus d'un garçon sur trois et plus d'une fille sur quatre, n'ont pas terminé leurs études secondaires avec un diplôme.

Les conséquences d'une telle situation sont lourdes, autant pour les individus concernés que pour la société en général. Dans une synthèse des plus récents travaux sur l'abandon scolaire, Janosz (2000) rapporte que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver des problèmes d'ordre social, économique et sanitaire. De plus, leur intégration socioprofessionnelle serait plus difficile : ils seraient plus nombreux à recevoir de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi, et leurs emplois offriraient moins de stabilité, seraient moins prestigieux et moins bien rémunérés (Janosz, 2000). Devant des perspectives aussi défavorables, on doit se demander ce qui incite néanmoins un nombre si élevé de jeunes à décrocher. Pour Fortin et ses collaborateurs (1999), il faut voir le décrochage scolaire comme un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue, et non comme une décision momentanée. Elliot et Voss (1974) de leur côté soutiennent que l'abandon scolaire constitue une sorte de voie d'évitement qui permet à certains élèves de réduire le stress et la frustration qu'ils éprouvent à l'école.

### **Contexte socio-économique**

À partir des années 1980, plusieurs éléments du contexte socio-économique ont amené l'école à réfléchir à sa difficulté à maîtriser le problème de l'abandon scolaire (Ouellet, 1994). Des études (Janosz, 2000) montrent que si la problématique a été « négligée » pendant longtemps, c'est peut-être parce que le marché du travail parvenait encore à intégrer une main-d'œuvre qui, si elle ne possédait pas les qualifications nécessaires, parvenait quand même à *fonctionner* selon les normes en vigueur. Autrement dit, l'absence de diplôme ou de formation spécialisée n'entravait pas la capacité des individus à s'intégrer au marché du travail ni à la société adulte. La situation a toutefois changé. L'accélération de la mondialisation de l'économie, tout comme les fluctuations importantes dans les économies nationales ont entraîné une concurrence sans précédent, qui a créé une pression sans précédent sur les besoins de qualification de la main-d'œuvre. Dans tous les domaines, les exigences de qualifications pour s'intégrer au marché du travail se sont accrues de façon considérable. Par exemple, le Conseil consultatif national des sciences et de la technologie du Canada estimait en 1994 que, en réponse à la pression concurrentielle du 21<sup>e</sup> siècle, 64 % des nouveaux emplois créés au Canada exigent un minimum de douze années de scolarité, plus de la moitié de ces emplois en demandant dix-sept. Il ne fait pas de doute que les compétences de la population figurent parmi les facteurs les plus importants du rendement économique, et la qualité de la main-d'œuvre est largement tributaire de la scolarisation.

Dans un tel contexte, des taux élevés de décrochage scolaire menacent sérieusement le développement social et économique d'un pays. Emploi et Immigration Canada dans son rapport intitulé *Projet national d'incitation à la poursuite des études*, souligne que si « le taux de décrochage n'est pas maîtrisé, il risque de se traduire par une perte inacceptable de potentiel humain, des coûts sociaux élevés et une grave pénurie des compétences requises pour développer l'emploi, la productivité et les revenus pour tous les Canadiens » (EIC, 1998). Il faut se rendre compte que nous évoluons vers un contexte où les connaissances et les compétences constituent un apport déterminant pour assurer la capacité concurrentielle d'un pays.

### **Contexte sociologique**

La scolarisation d'une population a aussi un impact sur sa qualité de vie en société. En effet, elle contribue à transmettre aux individus les savoir, savoir-faire et savoir-être qui en feront des citoyens à part entière, des êtres responsables, engagés dans leur communauté, pleinement intégrés à leur société, capables de s'adapter aux changements et d'apprendre à apprendre (Ouellet, 1994). En conséquence, il n'est pas exagéré de dire que le décrochage scolaire représente une menace pour une société, car certains bienfaits de la scolarisation vont se perdre, comme par exemple au niveau des pratiques de consommation, de la santé et de l'hygiène publique, de la cohésion sociale, de la participation aux activités culturelles, politiques, communautaires, etc.

## Les causes du décrochage scolaire

Dans son document *Making a Difference*, le Maryland State Department of Education (1998) souligne qu'il n'existe ni profil unique du décrocheur potentiel, ni cause *unique* qui caractériserait l'élève à risque de décrocher. De façon générale, les chercheurs (Duckenfield, 1990; Sherman et Sherman, 1991; Janosz *et al.*, 2000) s'entendent pour dire que le problème de l'abandon scolaire est multidimensionnel et que ses causes sont multiples. Les études en psychologie mettent surtout l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, alors que les chercheurs en éducation se penchent davantage sur la pédagogie et l'environnement éducatif (Janosz, 2000). Des chercheurs d'autres disciplines se sont aussi intéressés à l'abandon scolaire, dont des sociologues et des historiens qui ont examiné la problématique sous l'angle de la construction sociale du phénomène, des facteurs structurants des institutions ou encore du rapport entre les classes (Dorn, 1996; Gleeson, 1992). Signalons que Janosz et Le Blanc (1996), identifiés surtout à l'éducation et à la psychologie, se sont également intéressés aux aspects sociologiques du phénomène.

Au printemps 2002, le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ) rendait public les résultats d'une enquête qui visait à connaître l'opinion des intervenants de l'éducation (directeurs, enseignants, professionnels de l'éducation et parents) sur les problèmes auxquels sont confrontés les élèves en matière de réussite scolaire, et à identifier les outils dont les intervenants ont besoin pour intervenir efficacement sur les problèmes d'échec et d'abandon scolaire. Les résultats ont fait ressortir cinq facteurs importants pour expliquer l'échec et l'abandon scolaire. Par ordre d'importance, les voici :

- a) les problèmes personnels et comportementaux;
- b) les difficultés d'apprentissage;
- c) le peu d'importance accordée par la famille à l'instruction;
- d) l'attitude face à l'école;
- e) le peu d'implication des parents.

Quoique sommaires, ces indications vont dans le même sens que les facteurs de risque rapportés dans la littérature. S'appuyant sur une revue exhaustive de la recherche dans le domaine, le National Center for Educational Statistics (NCES) rapporte six caractéristiques identifiées à l'échec scolaire. Ces facteurs sont examinés à titre de prédicteurs potentiels des jeunes les plus à risque de décrocher. Il s'agit :

- d'un jeune provenant d'une famille monoparentale;
- d'un jeune provenant d'une famille à faible revenu;
- d'un jeune laissé à lui-même (seul) plus de trois heures par jour;
- d'un jeune dont l'un des parents a été un décrocheur;
- d'un jeune dont le frère ou la sœur est à risque de décrocher ou a déjà abandonné l'école;

- d'un jeune dont la maîtrise de sa langue (français ou anglais, selon le milieu) est inadéquate (2005a).

Ces facteurs ne sont pas tous accessibles aux intervenants scolaires. Aussi, pour les besoins de cet article, nous allons nous concentrer sur les facteurs de risque *mésosociaux* (institutionnels et familiaux) et *microsociaux* (facteurs individuels et interpersonnels) tels que rapportés par Janosz (2000), car nous croyons que les intervenants du milieu peuvent plus facilement s'y référer.

### **Facteurs de risque associés au décrochage** ***Les facteurs mésosociaux (institutionnels et familiaux)***

Plusieurs auteurs ont démontré l'influence de l'école sur l'expérience scolaire des adolescents, par ses structures, son organisation du curriculum et son climat (Boset *et al.*, 1990; Entwisle, 1990). Cependant, peu d'études ont démontré un lien explicite entre l'environnement scolaire et le décrochage; néanmoins, les liens observés entre l'absentéisme et le décrochage (Bos *et al.*, 1990), de même que les résultats d'études concernant l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite (Janosz *et al.*, 1998) suggèrent que l'école, en tant que milieu de vie, reste l'un des principaux déterminants de la persévérance scolaire.

Sur le plan organisationnel, certaines études (Bryk et Thum, 1989; Rumberger, 1995) montrent que les écoles plus petites tendent à favoriser la participation des élèves dans des activités parascolaires, et à permettre un encadrement mieux adapté et plus étroit de la part des adultes. Les études suggèrent aussi que les écoles qui incorporent une grande diversité de cheminements éducatifs au secondaire et qui comportent une population très diversifiée sur les plans ethniques, culturels, intellectuels semblent moins efficaces (Rumberger, 1995). Les chercheurs observent également que le passage du primaire au secondaire constitue une expérience stressante qui aurait des « effets délétères » sur la réussite scolaire (Entwisle, 1990).

Sur le plan des pratiques éducatives, Janosz (2000), citant Archambault et Chouinard (1996), explique que les écoles où l'on utilise une gamme variée de pratiques pédagogiques semblent les plus efficaces. De plus, ces écoles définies comme efficaces font usage de stratégies de gestion novatrices, d'un bon système d'encadrement ainsi que d'un système de reconnaissance axé sur le renforcement plutôt que sur la punition.

Les recherches de Rumberger (1995) apportent une nuance intéressante: la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante pour les élèves à risque provenant de milieux peu stimulants ou qui sont peu soutenus dans leurs efforts de scolarisation; bref, le cadre scolaire exerce une influence importante sur les élèves vulnérables. Dans la même veine, le suivi apporté au National Center for Educational Statistic (2005b) fait ressortir certaines caractéristiques associées à l'environnement scolaire. Ainsi, un taux élevé d'abandon scolaire serait relié d'une part à des programmes académiques de piètre qualité, et d'autre part à l'absence

de valeurs et de code d'éthique au sein de l'école. De plus, les élèves provenant d'écoles avec un taux d'abandon élevé ont généralement moins d'occasions de bénéficier d'activités génératrices de succès.

En ce qui a trait aux prédicteurs familiaux, qui sont fort bien documentés, ils renvoient autant aux dimensions structurelles que fonctionnelles. Il ressort principalement que les enfants provenant de familles désunies ou reconstituées, démunies sur le plan socio-économique, comportant plusieurs enfants, et dont les parents sont peu scolarisés, ont plus de risque d'abandonner l'école (Cairns *et al.*, 1989; Janosz *et al.*, 1997). Les études longitudinales sur le fonctionnement familial montrent que les enfants ont plus de risques de décrocher dans les familles où les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant (CTREQ, 2002).

### ***Les facteurs microsociaux (interpersonnels et individuels)***

Les études menées par Parker et Asher (1987) démontrent que l'isolement social et le rejet par les pairs augmentent les risques de décrocher. Janosz (2000) rapporte aussi des résultats d'autres recherches qui indiquent que les futurs décrocheurs ont tendance à s'associer à des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, ou dont les aspirations scolaires sont peu élevées. Des relations difficiles ou insatisfaisantes avec les enseignants ou les autres intervenants à l'école ressortent aussi comme des facteurs de risque (Violette, 1991), ce qui met encore en relief le rôle important du milieu scolaire.

Pour ce qui est des facteurs individuels, selon Janosz et ses collaborateurs (1997), les garçons seraient plus à risque de décrocher que les filles, bien que le sexe de l'enfant perde de sa valeur prédictive une fois que les facteurs de risque liés au milieu scolaire (échec, motivation, retard) et familiaux sont pris en compte. Castellana et Powell (2000), tout comme Rumberger (1995), soulignent que compte tenu de la nature même de la problématique, il n'est pas étonnant de constater que la qualité de l'expérience scolaire soit un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. Comme l'explique Janosz (2000), « des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires comptent parmi les facteurs de risque les plus importants » (p. 114). Au niveau de la personnalité, on note chez les futurs décrocheurs une faible estime de soi, une propension à somatiser leurs difficultés, des états affectifs négatifs, et le sentiment que ce sont des facteurs externes qui régissent leur destinée (Janosz, 2000).

Reprenant les catégories décrites précédemment, Janosz (2000) spécifie davantage les facteurs de risque. Ainsi, aux facteurs de risque d'ordre *personnel* sont associés les problèmes reliés au comportement et à la motivation. Le rejet social et le fait de s'associer à des pairs déviants sont plutôt présentés comme des facteurs de risque d'ordre *social* alors que la performance scolaire est rattachée à des facteurs

d'ordre *scolaire*. Finalement, l'implication familiale se retrouve dans les facteurs d'ordre *familial*. Janosz estime que de manière générale, ce sont les variables familiales et scolaires qui possèdent la plus grande puissance de prédiction et de dépistage, surtout qu'à l'adolescence, les variables scolaires demeurent les meilleurs prédicteurs associés à l'abandon scolaire.

Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (1999) ont utilisé des catégories semblables pour structurer leur modèle des facteurs de risque. Au nombre de trois, leurs catégories regroupent des facteurs d'ordre *scolaire*, *personnel* ou *social*. Au niveau scolaire, on trouve des facteurs associés à la performance scolaire (mathématique), au climat en classe (organisation de la classe) ainsi qu'à la relation maître-élève. Au niveau personnel, on trouve les troubles de comportement intériorisés, comme la dépression, alors que le soutien affectif des parents et la cohésion familiale font partie des facteurs d'ordre familial.

### **Typologie des décrocheurs**

Les études sur les causes du décrochage ont fait apparaître une diversité de facteurs et suggèrent qu'il s'agit d'une réalité complexe qui ne peut se ramener à un profil simple. Les décrocheurs potentiels forment en fait des groupes hétérogènes et leurs profils de risque peuvent présenter d'importantes différences (Potvin et Fortin, 2001). Ces auteurs indiquent qu'il est important de bien discerner les types de décrocheurs pour pouvoir apparier les programmes de prévention ainsi que les actions correctrices avec les différents types de décrocheurs potentiels.

L'identification et l'analyse des types de décrocheurs ont dans le passé fait l'objet d'études (Elliott et Voss, 1974; Kronick et Hargis, 1990), mais aucune n'a reçu de véritable support empirique ou subi de tests de validation poussés. Récemment, une équipe de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal (Janosz *et al.*, 2000) s'est attaquée à cette tâche visant à développer et valider une typologie. Ses résultats ont fait ressortir trois dimensions de l'expérience scolaire, soit l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation, et le rendement scolaire. À partir de ces trois dimensions, les chercheurs ont pu discerner quatre profils de décrocheurs. Fortin et ses collaborateurs (1999) ont aussi exploré le sujet et proposé une typologie qui met davantage l'accent sur des mesures associées à la dynamique psychosociale du jeune décrocheur.

### **La typologie de Janosz**

Janosz (2000) a organisé sa typologie autour de quatre types de décrocheurs, soit les *discrets* (40 %), les *inadaptés* (40 %), les *désengagés* (10 %), les *sous-performants* (10 %). Les *discrets* ont un profil scolaire semblable à celui des futurs diplômés, mais avec un rendement scolaire un peu faible; ce sont ceux qui présentent le meilleur pronostic des quatre types. Les *inadaptés* montrent un profil scolaire et psychosocial négatif, auquel sont associés des échecs scolaires répétés, des problèmes de comportement, de la délinquance, etc. Seules des stratégies intensives et multidimensionnelles réussissent à procurer le support psychosocial nécessaire



à ces jeunes. Le troisième type, les *désengagés*, regroupe des jeunes sans problèmes majeurs de comportement, mais à qui le manque de motivation et le désengagement nuisent considérablement. Ce sont des candidats naturels pour des projets à haute teneur motivationnelle. Les *sous-performants* pour leur part se caractérisent par un fort désengagement face à l'école, et présentent des problèmes récurrents d'apprentissage. Un dépistage rapide et un encadrement individuel soutenu comptent parmi les stratégies qui peuvent aider cette clientèle dont le pronostic demeure le plus sombre. Le tableau 1 décrit la typologie et les interventions optimales associées à chaque type de décrocheurs potentiels.

TABLEAU 1

**Type de décrocheurs potentiels et interventions optimales**  
Janosz, 1996

Types	Caractéristiques	Interventions optimales
Discrets (40 %)	Profil comparable aux futurs diplômés : aiment l'école et s'y disent engagés. Par contre, ils présentent un rendement scolaire un peu faible et proviennent de milieux socioéconomiques plus défavorisés.	Interventions centrées autour de supports pédagogiques visant à accroître leurs performances scolaires : aide aux devoirs, tutorat, enseignement individualisé, variation dans les styles pédagogiques, pédagogie de coopération, etc. Ce type présente le meilleur pronostic.
Inadaptés (40 %)	Profil scolaire et psychosocial négatif : échecs scolaires, problèmes de comportements, délinquance, milieu familial difficile, etc.	Seules des stratégies intensives et multidimensionnelles peuvent procurer le support psychosocial nécessaire en plus des interventions visant à favoriser la réussite scolaire.
Désengagés (+/- 10 %)	Jeunes sans problèmes de comportement, qui réussissent dans la moyenne malgré le fait qu'ils soient très désengagés face à leur scolarisation.	Candidats idéaux pour les projets visant à accroître la motivation. On manque encore de connaissances sur les processus qui ont affecté leur niveau d'engagement : l'intervention ne peut être qu'approximative.
Sous-performants (+/- 10 %)	Jeunes désengagés face à l'école et en situation d'échec, mais sans problèmes de comportement. Des problèmes d'apprentissage dominent leur expérience scolaire.	Une évaluation et une intervention individuelles en profondeur sont nécessaires pour espérer accroître l'engagement et le succès. Le dépistage rapide est particulièrement important avec eux. Ce type présente le pronostic le plus sombre.

### **La typologie de Fortin (1999)**

Fortin (1999) a réalisé une étude longitudinale sur le décrochage scolaire au secondaire auprès de 800 adolescents de 12-13 ans. Il a repéré dans cet échantillon 317 élèves à risque de décrochage scolaire (39%), qu'il a regroupés sous quatre types. Le type 1, qualifié de *délinquance cachée* (G1), le type 2 défini comme *peu intéressé* (G2), le type 3 caractérisé en *trouble du comportement et en difficultés d'apprentissage* (G3)

et le type 4 désigné *dépressif* (G4). Fait à remarquer, 60 % des élèves à risque présentaient des difficultés comportementales intériorisées ou extériorisées.

Chacun des groupes a été identifié à l'aide de tests cliniques qui évaluaient des dimensions-clé présentes chez les élèves à risque. Trois grandes catégories de dimensions ont émergé, soit celles d'ordre personnel, familial et du climat de la classe, auxquelles ont été associées plusieurs autres caractéristiques. À la catégorie d'ordre *personnel* sont associées les caractéristiques de performance scolaire, l'attitude des enseignants, la dépression, la motivation, les troubles de comportement et la délinquance. Les caractéristiques de cohésion, d'organisation, de soutien affectif et de contrôle parental sont reliées à la catégorie d'ordre *familial* tandis qu'au *climat de classe* sont associés l'ordre et l'organisation. À partir des résultats aux différents tests cliniques, le chercheur a pu noter la *performance* (fort, moyen ou faible) de chacun des groupes et ainsi relever les caractéristiques où les groupes étaient les plus vulnérables en vue de planifier les interventions les plus aptes à répondre à leurs besoins. Ainsi, le tableau 2 montre que le groupe 3 (troubles du comportement) nécessite une intervention dans toutes les sphères reliées au plan *personnel* (sauf en motivation). Tous les groupes, sauf le groupe 2 (peu intéressé), appellent une intervention dans les sphères d'ordre *personnel*, alors que tous les groupes demandent qu'on intervienne par rapport au *climat de classe*.

TABLEAU 2

## Typologie de Fortin (1999)

Légende :	G1 = délinquance cachée			
Fo = fort ou positif	G2 = peu intéressé			
M = moyen	G3 = troubles du comportement			
Fa = faible – nécessite intervention	G4 = dépressif			
	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
<b>Personnel</b>				
Performance scolaire	M	Fo	Fa	M
Attitude des enseignants	Fo	Fo	Fa	Fo
Dépression	Fa	M	Fa	Fa+
Motivation	-	Fa	-	-
Troubles du comportement	-	-	Fa	Fo
Délinquance	-	-	Fa	-
<b>Familial</b>				
Cohésion	Fa	M	Fa	Fa
Expression	Fa	M	Fa	Fa
Organisation	Fa	M	Fa	Fa
Soutien affectif*	Fa	Fa	Fa	Fa
Contrôle parental	Fa	M	+	Fa
<b>Climat de la classe</b>				
Ordre	Fa	Fa	Fa	Fa
Organisation	Fa	Fa	Fa	Fa

### **Typologie, dépistage et interventions**

La diversité des types de décrocheurs signifie que plusieurs voies mènent vers l'abandon prématuré des études au secondaire, et c'est pourquoi les chercheurs insistent sur l'importance de considérer le profil particulier de l'individu en difficulté pour accroître la pertinence des interventions. Janosz, comme d'autres chercheurs (Cairns *et al.*, 1989), privilégie une approche transactionnelle centrée sur les individus et les interactions avec leur environnement plutôt qu'une approche linéaire centrée sur les variables.

Dans cette perspective, avec une classification des élèves à risque de décrocher, on peut mettre en place des *interventions différencielles* (Janosz, 2000) permettant un appariement optimal entre les interventions et les besoins spécifiques des décrocheurs potentiels. L'intervention différencielle suppose qu'il n'y a pas de modalité d'intervention unique qui soit efficace auprès de tous les adolescents en difficulté; pour aider l'adolescent et maximiser les chances de réussite des interventions, il serait plutôt nécessaire d'apparier les stratégies d'intervention aux facteurs les plus déterminants de chaque problématique (Le Blanc *et al.*, 1993).

### **Stratégies d'intervention**

Deux observations importantes se dégagent des éléments qui viennent d'être présentés. D'une part, les typologies de décrocheurs permettent de cerner des clientèles à risque relativement bien identifiées; d'autre part, l'organisation et le fonctionnement du milieu scolaire ressortent de façon récurrente comme des variables jouant un rôle déterminant sur la volonté de décrocher de l'école. En conséquence, pour agir de façon efficace sur l'abandon scolaire, il faut intervenir sur les deux volets. Ainsi, on peut prévoir des interventions destinées spécifiquement aux élèves à risque en vue de leur fournir une aide adaptée à leur profil. Mais aussi, il est très important de veiller à mettre en place une organisation et un fonctionnement scolaires qui permettent à l'élève de vivre à l'école une expérience positive, de façon à éviter que les facteurs de risque ne s'actualisent. En effet, les facteurs de risque ne sont pas des prédicteurs absolus; ils indiquent surtout quels sont les élèves les plus vulnérables lorsque le milieu scolaire ne leur offre pas un cadre de vie adéquat.

On peut faire l'analogie avec le problème des infections acquises par les patients à l'hôpital. Pour réduire l'occurrence des infections, on peut adopter des mesures visant à protéger les patients les plus vulnérables, ou encore le personnel peut adopter des pratiques d'hygiène hospitalière qui réduisent les risques d'infection, de sorte que les personnes à risque y seront moins exposées. Ce sont là deux approches différentes de l'intervention. Nos expériences avec les directions de quelques écoles secondaires suggèrent que lorsque l'on améliore les pratiques pédagogiques et l'encadrement des élèves dans l'école, on peut réduire de façon significative le décrochage et, en même temps, accroître la réussite.

### ***Interventions auprès des élèves à risque : dépistage***

Lorsque vient le temps de définir les stratégies d'action efficaces, on trouve malheureusement peu de programmes dont l'implantation ou les effets aient été évalués (Saint-Jacques *et al.*, 2000). Parmi eux, la plupart de ceux ayant rapporté des baisses du taux de décrochage de 15 % et plus par rapport au groupe de comparaison, comportent à la fois un volet d'intervention sur l'environnement éducatif (l'ensemble du milieu) et un volet de soutien individuel pour les élèves les plus à risque (Janosz *et al.*, 2000).

Les résultats des études sur les typologies montrent l'importance de dépister les élèves à risque et de leur attribuer le bon profil, pour ensuite procéder à des interventions systémiques (Janosz *et al.*, 2000 ; Potvin, 2001) s'adressant à la fois au milieu éducatif, aux enseignants, aux différents intervenants, à l'élève et aux parents. Il existe divers types d'outils de dépistage, sous forme de questionnaires, dont l'objectif est d'évaluer les sous-groupes d'élèves les plus à risque de décrocher, en vue de recourir à des interventions adaptées. Parmi les instruments disponibles, mentionnons les outils suivants : Décisions, MASPAQ, ÉDC, Échelle d'autodétermination.

Pour des fins d'illustration, voici quelques éléments au sujet du questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988), qui semble être l'outil le plus utilisé par le milieu scolaire. Ce questionnaire est construit à partir d'un outil de dépistage du ministère de l'Éducation du Québec intitulé *L'école ça m'intéresse?* (1983). Il comporte 39 questions réparties en six dimensions : le *milieu familial* (8 items), les *traits personnels* (8 items), les *projets scolaires* (6 items), les *habiletés scolaires* (6 items), la *relation élève/enseignant* (6 items) et, finalement, la *motivation pour l'école* (5 items). Un élève peut être identifié à *risque* sur une ou plusieurs dimensions. Pour chaque dimension, une mesure de l'intensité (1 à 4) est accordée.

Il est à noter que Beauchemin et Lemire (1991) ont étudié la valeur prédictive de l'outil *L'école ça m'intéresse?* (1983), auprès d'une clientèle scolaire franco-ontarienne. Ils ont observé qu'il est assez faible pour prédire l'abandon (26 %), mais qu'il pourrait être considérablement amélioré en ne retenant que les 28 énoncés discriminants, et en abaissant le seuil de discrimination pour identifier les décrocheurs potentiels. D'éventuels utilisateurs auraient intérêt à suivre ces suggestions.

### ***Interventions auprès des élèves à risque : programmes***

Du côté des programmes, nous en présentons ici trois qui s'adressent de façon spécifique aux élèves à risque, et qui ont été développés en collaboration avec le milieu scolaire.

#### ***Y a une place pour toi!***

Le Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ) annonçait en novembre 2004 la diffusion d'une trousse de prévention du décrochage scolaire intitulée « Y a une place pour toi! » (Potvin, 2004). Développée grâce à l'initiative du chercheur Pierre Potvin, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est le résultat d'une

vaste étude longitudinale (Fortin, Potvin, Royer, Marcotte) en cours au Québec depuis 1996.

Composée d'un guide pratique, d'affiches, d'un cédérom et d'un site Web, la trousse a été conçue pour répondre aux besoins de divers utilisateurs : directions d'école, intervenants, enseignants, parents, élèves. Le guide identifie notamment des pistes de prévention concrètes et lève le voile sur l'interrelation entre les aspects personnels, familiaux et scolaires dans la détermination du décrochage de l'élève ou de son maintien à l'école. Quelque 1200 troussees ont été distribuées gratuitement dans les écoles secondaires publiques, les écoles privées spécialisées en adaptation scolaire, les commissions scolaires, les centres jeunesse et les carrefours *Jeunesse-emploi*. Le site Web [www.uneplacepourtoi.qc.ca](http://www.uneplacepourtoi.qc.ca), destiné aux jeunes de 12 à 17 ans, a, pour sa part, été sélectionné parmi les 350 meilleurs sites Web pour réussir à l'école du « Guide annuel 2004-2005 » du magazine *L'école branchée*.

### *Les petits pas*

Ce programme (Potvin, Gagnon, Hébert, Cauchon, Boudreault et Garnier, 1992), qui prend la forme d'un guide d'intervention et d'activités, vise à prévenir l'abandon scolaire dans une perspective préventive, éducative et globale. Il s'adresse spécifiquement aux élèves à risque de décrocher du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, ainsi qu'aux élèves en cheminement particulier. Les élèves sélectionnés pour ce programme sont normalement identifiés au moyen d'outils spécifiques, comme les questionnaires PAS ou Décisions. Le guide d'intervention repose sur quelque 70 activités, et comporte cinq volets, soit les volets *élève*, *parent*, *enseignant*, *communauté* et *évaluation*. Les thèmes abordés touchent la connaissance et l'estime de soi, les types de motivation, l'engagement et l'autonomie liés aux tâches scolaires, les projets scolaires ainsi que la connaissance du marché du travail et l'orientation professionnelle. Bien que le programme s'adresse à des élèves ciblés, tous peuvent en bénéficier puisqu'il s'agit alors de prévention autant primaire que secondaire ; il s'agit d'intervenir massivement auprès de tous les élèves afin de les sensibiliser au phénomène de l'abandon scolaire en général. Le programme, implanté en projet pilote dans quelques écoles en Mauricie et d'autres écoles au Québec, laisse voir un progrès tant dans les résultats scolaires que dans l'engagement et la motivation des élèves visés.

### *Le PARC*

Le PARC (Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale) est destiné aux élèves du primaire ayant des troubles du comportement (Potvin *et al.*, 1994). Les principaux objectifs et contenus d'apprentissage touchent les aspects suivants : l'entraînement systématique aux habiletés sociales, l'encouragement à certains comportements précis, l'utilisation du renforcement positif (individuel et en groupe), l'utilisation du retrait (*time out*), le développement du jugement moral, l'entraînement à la résolution de problème, et l'entraînement à l'autocontrôle de la colère. L'évaluation du programme montre une nette

amélioration des comportements des jeunes si ceux-ci sont suivis sur une base régulière.

### ***Un répertoire de mesures***

Outre les programmes développés par les chercheurs et implantés dans différentes écoles, il existe toute une série d'autres moyens susceptibles d'agir sur la persévérance scolaire. En 2003, dans le cadre d'un projet d'accompagnement de directions d'écoles secondaires dans l'Outaouais, nous avons constitué un répertoire de mesures, méthodes et moyens réputés avoir une incidence positive sur la réussite et la persévérance scolaire (disponible à [www.uqo.ca/secteurs/education/documents/repertoire-perseverance.pdf](http://www.uqo.ca/secteurs/education/documents/repertoire-perseverance.pdf)). Parmi ces mesures mises en place dans différentes écoles au Québec, certaines comportaient un partenariat avec le milieu universitaire, alors que d'autres provenaient d'initiatives du milieu scolaire, de la communauté ou encore de la famille.

Constitué de 34 fiches signalétiques décrivant soit une mesure, soit une action, soit une méthode déjà utilisée dans des écoles du Québec, le répertoire est conçu comme un outil de référence pratique pour les directions d'école, les cadres scolaires et le personnel enseignant. Les mesures ont été répertoriées à partir des critères suivants : la pertinence du projet, ses exigences, les conditions particulières de réalisation et, enfin, l'évaluation qui en a été faite.

Le répertoire est subdivisé en deux grandes sections. La première comporte les fiches signalétiques regroupées en six catégories : la prévention, la pédagogie, l'organisation scolaire, l'encadrement et les services complémentaires, l'école, et la famille-communauté. La seconde section s'intéresse aux ressources et fournit en référence des ouvrages, des rapports de recherche et une webographie. Des annexes fournissent de l'information sur les types de décrocheurs et l'appariement optimal des interventions (Janosz, 1996), mesures ou actions visant à contrer le décrochage scolaire dans six écoles ciblées au Québec d'après le projet *Agir autrement*.

### ***Interventions sur l'organisation et le fonctionnement de l'école***

Les études sur l'efficacité des actions suggèrent d'éviter les mesures éparées et d'opter plutôt pour une stratégie globale touchant l'ensemble du milieu de vie de l'école et des publics diversifiés. Les résultats rapportés ici permettent d'identifier un certain nombre d'éléments qui devraient faire partie d'une stratégie d'école visant à prévenir le décrochage.

On discerne deux grands types d'interventions sur le milieu : les projets novateurs conçus par le milieu scolaire, et les programmes spécialisés conçus par des chercheurs. Le *National Dropout Prevention Center* a relevé des stratégies reconnues pour leur grande efficacité sur la prévention du décrochage scolaire (1999), et qui ont connu du succès à tous les niveaux, de la maternelle au secondaire, en milieu rural, en milieu urbain et en banlieue. Parmi ces stratégies, on trouve :

- du *perfectionnement professionnel pour les enseignants* qui travaillent avec des jeunes à risque;
- la *participation familiale* au vécu scolaire de l'élève;
- l'utilisation des *technologies éducationnelles*;
- de l'*enseignement individualisé*;
- du *mentorat*;
- de l'*apprentissage par le travail communautaire*;
- une *formation vers une carrière* (préparation au marché du travail).

Un groupe de travail sur la prévention du décrochage scolaire au Maryland (Maryland State Department of Education, 1998) a identifié huit chantiers jugés prioritaires, comportant chacun leurs stratégies et pistes d'action. Les chantiers suivants nous ont semblé les plus prometteurs:

- Renforcer le leadership des directions d'écoles et encourager les initiatives du personnel scolaire (encourager les pratiques pédagogiques innovatrices).
- La volonté de l'école de s'engager dans l'élaboration et le développement de pratiques de prévention au décrochage scolaire par le biais d'énoncés et d'actions concrètes.
- Développer à tous les paliers (local, régional, provincial) les habiletés à résoudre la problématique de l'abandon scolaire (développer et implanter un programme de prévention de l'abandon scolaire).
- Développer, implanter et évaluer des programmes en matière de persévérance scolaire.

Nos expériences avec des directions d'écoles, ainsi que l'analyse de certains projets (Savoie-Zajc et Lanaris, 2002) nous ont amenés à conclure que les pratiques qui suivent auraient une influence particulièrement positive sur la persévérance et la réussite scolaires. Il faut noter que leur mise en place requiert de la direction de l'école qu'elle exerce une gestion méthodique, rigoureuse et soutenue.

- L'école fournit aux élèves un cadre de vie bien organisé, plutôt structuré et relativement rigoureux, sans pour autant être rigide ou dominé par une culture de la contrainte.
- L'organisation fonctionnelle de l'école fournit aux élèves un milieu de vie à dimension humaine, permettant un suivi personnalisé et un espace physique et social maîtrisés.
- L'accueil et l'encadrement au premier cycle sont très personnalisés et structurés.
- L'élève est davantage exposé à des renforcements qu'à des menaces, tant sur le plan académique que social. On lui permet de vivre des expériences de succès académiques et para-académiques dans le cadre de l'école.
- Le cadre de vie de l'école permet à l'élève d'entretenir régulièrement des contacts directs, formels et informels avec des adultes signifiants.

- La direction de l'école, comme les enseignants, font de la réussite scolaire leur principal centre d'attention, et maximisent les moyens à cette fin.
- Durant les activités académiques, l'élève est exposé à une diversité de méthodes pédagogiques.
- L'élève peut trouver à l'intérieur de l'école un cheminement et une orientation correspondant à ses capacités d'apprentissage et à ses dispositions personnelles.
- L'élève se voit proposer des mesures de rattrapage scolaire dès qu'il montre des signes de retard dans une matière.
- La famille de l'élève est régulièrement sollicitée pour soutenir, en fonction de ses capacités, l'action de l'école.
- L'école utilise systématiquement une méthode pour dépister les élèves à risque de décrochage, et leur offre des mesures de soutien.
- L'élève à risque se voit proposer des mesures de soutien adaptées à son profil selon l'une des typologies.

## **Conclusion**

Deux grandes voies se dégagent pour prévenir et réduire le décrochage au secondaire, et elles sont complémentaires. Une première voie, d'orientation nettement préventive, consiste à mettre en place une organisation et un fonctionnement de l'école qui rend l'expérience de l'élève positive, réduisant ainsi la probabilité que les élèves à risque deviennent effectivement vulnérables. La deuxième voie, d'orientation corrective, consiste à dépister adéquatement les élèves qui présentent des risques de décrochage et à leur offrir un soutien individualisé, adapté à leur profil spécifique.

Les quelques principes qui suivent fournissent des repères à ceux qui cherchent à accroître la persévérance et la réussite dans leur milieu scolaire.

### ***Au niveau de l'organisation et du fonctionnement de l'école***

- L'ensemble du milieu (direction et enseignants) est engagé dans l'effort d'amélioration de l'école. On cherche à mettre en place et à maintenir un milieu permettant à l'élève de vivre des expériences gratifiantes et enrichissantes sur le plan scolaire comme sur le plan social.
- C'est le milieu qui assume l'animation et la prise en charge des actions.
- Les enseignants et les intervenants s'engagent de façon volontaire, et sont bien formés. Le personnel scolaire bénéficie du soutien ainsi que du perfectionnement nécessaires à la poursuite des efforts.
- L'école met en place des mécanismes pour faciliter le passage du primaire au secondaire.
- Un encadrement systématique est déployé dans l'école.
- L'amélioration de la relation maître/élève est une préoccupation permanente.
- L'école évalue les résultats de chaque projet, et vise de façon explicite un accroissement du rendement scolaire.



- Les pratiques sont évaluées régulièrement, et les enseignants/intervenants acceptent de réviser leurs actions éducatives, et les diverses mesures mises en place.
- On offre à l'élève de véritables défis d'apprentissage, c'est-à-dire un programme différencié, des stratégies pédagogiques personnalisées, un système d'encadrement des comportements et la possibilité de travailler en groupes restreints.
- On travaille à renforcer le lien famille-école en suscitant la communication et la participation aux décisions entre les différents paliers.

### ***Au niveau du dépistage et des actions auprès des élèves à risque***

- L'école procède à un dépistage permanent de la clientèle en difficulté.
- L'ensemble du milieu (direction et enseignants) est engagé dans le processus. On trouve une volonté individuelle et collective de participer aux interventions, qui démontre que les divers acteurs sont convaincus de sa pertinence.
- Le milieu est responsable du processus et assure la prise en charge des actions et de ses retombées.
- Les enseignants et les intervenants s'engagent de façon volontaire, et reçoivent une formation adéquate.
- Les pratiques pédagogiques sont examinées dans le but d'en déterminer l'à-propos en salle de classe auprès des élèves à risque, et au besoin sont renouvelées pour répondre aux caractéristiques de ces élèves.
- L'aide offerte est promue et valorisée de façon constante auprès des élèves.
- On s'assure que les mécanismes en place dans l'organisation de l'école touchent aux différents facteurs associés au décrochage scolaire.
- Les mesures d'aide sont évaluées et corrigées régulièrement. On a le courage d'éliminer ou de modifier les pratiques d'aide qui s'avèrent inefficaces.
- Tous ont accès à des outils et à des instruments utiles à l'évaluation de l'implantation des mesures ou des actions.
- Il importe que l'élève devienne un acteur engagé dans le processus de changement. Ainsi, à titre d'acteur actif, il évalue avec ses mentors, non seulement sa participation aux différentes interventions, mais également son engagement regard des mesures planifiées, sa croyance et son intérêt vis-à-vis du potentiel des mesures d'aide (mesures attrayantes, contenus signifiants, etc.).
- On offre à l'élève des défis d'apprentissage, une pédagogie et un encadrement adaptés à sa situation.
- On soutient les familles sur le plan scolaire en les aidant, entre autres, à mettre en place à la maison un environnement favorable à l'apprentissage (Potvin, 2000). Le parent est également encouragé dans sa compétence parentale.
- On travaille à renforcer le lien famille-école en suscitant davantage de communication et de participation aux décisions.

L'expérience auprès des directions d'écoles secondaires nous a amenés à conclure deux choses. D'abord, qu'un travail sur l'organisation et le fonctionne-

ment de l'école peuvent accroître de façon significative la persévérance et la réussite. Ensuite, que les pratiques évoquées dans cet article doivent être initiées et soutenues par les directions d'écoles et s'inscrire dans un cadre plus large de gestion efficace de l'école.

### Notes

1. L'expression « abandon scolaire » signifie que l'élève a quitté l'école de façon définitive sans avoir obtenu de diplôme, alors que l'expression « décrochage » signifie que l'élève a quitté momentanément l'école pour se réinscrire à l'éducation des adultes.
2. En 2004, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) devenait le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS).

**ABSTRACT** • In North America, and specifically in Québec, the phenomenon of school dropout has become an important concern for the educational milieu, especially for school directors and for parents. Several studies have been conducted to better understand the causes and to find ways to reduce this situation. This article was developed within a project whose aim was to partner with secondary school directors, specifically one aspect being to develop an inventory of ways to reduce school dropout. This article suggests various means and approaches for intervention in school, but also places importance on school organization and management that is developed to reduce risk factors.

**RESUMEN** • El fenómeno del abandono escolar en Norteamérica, en particular en Quebec, se ha vuelto una preocupación importante en el entorno de la educación así como para los directivos y los padres de familia. Varios estudios fueron realizados con la finalidad de entender las causas y de encontrar algunos medios para reducirlo. Este artículo fue elaborado en el marco de un proyecto de acompañamiento de direcciones de escuelas secundarias en el cual uno de los aspectos consistía en establecer un repertorio de medios susceptibles de reducir el abandono escolar. El artículo propone unas herramientas y algunas pistas de intervención para la escuela, pero también destaca la importancia de una organización y de un funcionamiento escolares concebidos para limitar la aparición de los factores de riesgo.

## Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Beauchemin, C. et Lemire, V. (1991). L'abandon scolaire : valeur prédictive d'un instrument. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(1), 1-11.
- Bos, K., Ruijters, A. et Visscher, A. (1990). Truancy, dropout, class repeating, and their relation with school characteristics. *Educational research*, 32(3), 175-185.
- Bryk, A.S. et Thum, Y.M. (1989). The effects of schools organization on dropping out: An explanatory investigation. *American Educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Castellana, C. et Powell, J. (2000). *Effectiveness of high school data collection in determining program guidelines for dropout prevention*. Muncie, IN : Ball State University.
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ) (2002). *Enquête à l'intention des différents intervenants de l'éducation afin de connaître leur opinion sur les divers aspects liés au décrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil consultatif national des sciences et de la technologie (1994). *L'établissement de relations internationales en sciences et technologie, ou comment l'approche internationale du Canada vis-à-vis des sciences et de la technologie peut aider la petite et la moyenne entreprise*. Rapport du Comité sur les sciences et la technologie internationales du Conseil consultatif national des sciences et de la technologie, mai.
- Développement des Ressources humaines du Canada (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Québec : Direction générale de la recherche appliquée.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Westport, CN : Praeger.
- Duckenfield, M., Hamby, J.V. et Smink, J. (1990). *Effective strategies for dropout prevention: twelve successful strategies to consider in a comprehensive dropout prevention program*. Clemson, SC : National Dropout Prevention Center.
- Elliot, D. et Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, KY : Heath-Lexington
- Emploi et Immigration Canada (1998). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Entwisle, D.R. (1990). Schools and the adolescent. In S.S. Feldman et G. Elliott (dir.), *At the threshold: the developing adolescent* (p. 197-224). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (1999). *Les comportements intériorisés et extériorisés des élèves du secondaire: une analyse des facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Communication présentée dans le cadre du Congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles de comportement : Du lien à la relation d'aide, Université Laval, Québec.
- Gleeson, D. (1992). School attendance and truancy: A socio-historical account. *The sociological Review*, 40(3), 437-490.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.

- Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Kronick, R. et Hargis, C. (1990). *Who drops out and why? And the recommended action*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Le Blanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Maryland State Department of Education (1998). *Making a difference: report of the task force on dropout prevention, Intervention and recovery*. Baltimore, MD : Office for Civil Rights.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *L'école, ça m'intéresse?* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Statistiques de l'éducation: enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté en février 2005 sur le site du Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse URL : <[http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat\\_edu/donnees\\_04/Statistiques\\_edu2004.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_04/Statistiques_edu2004.pdf)>.
- National Center for Educational Statistics (2005a). *Status Dropout Rate. By Race/Ethnicity*. Consulté en février 2005 sur le site du National Center for Educational Statistics. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://nces.ed.gov/edstats/title.asp?edition=Curr&L1=113&L2=49&L3=0&Subj=Dropouts%2C+high+school>>.
- National Center for Educational Statistics (2005b). *National Education Longitudinal Study of 1988*. Consulté en février 2005 sur le site du National Center for Educational Statistics. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://nces.ed.gov/surveys/nels88/>>.
- National Dropout Prevention Center (1999). *Effective strategies for dropout prevention: Twelve successful strategies to consider in a comprehensive dropout prevention program*. Clemson, SC : National Dropout Prevention Center.
- Ouellet, R. (1994). Le décrochage scolaire au Canada : une perspective générale. *Éducation et francophonie*, 22(1), 4-11.
- Parker, J. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and interpersonal adjustment: Are low-accepted children « at-risk »? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Potvin, P. (2000). *Échec scolaire et décrochage: Quelques conditions gagnantes pour la prévention*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur la réussite scolaire en Estrie, Sherbrooke.
- Potvin, P. (2001). *Des outils de soutien à l'intervention en milieu scolaire auprès de jeunes en difficulté*. Communication présentée dans le cadre du Colloque des psychoéducateurs en milieu scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

- Potvin, P. (dir.) (2004). *Trousse de prévention du décrochage scolaire « Y a une place pour toi »*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P. et Fortin, L. (2001). *Programmes d'intervention différenciés selon les types d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire*. Communication présentée dans le cadre du Colloque 2001 : 1 Ordre, 2 Professions: Défis et perspectives, St-Hyacinthe.
- Potvin, P., Gagnon, G., Hébert, S., Cauchon, N., Boudreault, N. et Gagnier, J.P. (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L. et St-Onge, B. (1994). *PARC: programme d'autocontrôle, de résolution de problème et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement* (1<sup>re</sup> éd.). Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions. Instrument de mesure*. Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.cforp.on.ca>>.
- Robertson, A. (2003). *Répertoire de mesures réputées avoir une incidence positive sur la réussite et la persévérance scolaire*. Gatineau: Université du Québec en Outaouais. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.uqo.ca/secteurs/education/documents/repertoire-perseverance.pdf>.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- St-Jacques, M.C., Potvin, P. et McKinnon, S. (2000). *Comprendre et agir face aux problèmes de comportement chez les jeunes*. Communication présentée dans le cadre du 13<sup>e</sup> Congrès international, La recherche en éducation au service du développement des sociétés, Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2002). *Problématique de l'abandon scolaire: État de la situation dans une école secondaire de la commission scolaire au-Cœur-des-Vallées en Outaouais*. Rapport préparé à l'intention de la Direction régionale de l'Outaouais, du ministère de l'Éducation et de la Commission scolaire Au-Cœur-des-Vallées.
- Sherman, R.Z. et Sherman, J.D. (1991). *Dropout prevention strategies for the 1990's*. Washington, DC: Pelavin Associates.
- Statistique Canada (1990). *Recherche qualitative sur les décrocheurs. Rapport définitif sommaire*. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- Statistique Canada (1991). *Enquête auprès des sortants*. Ottawa: Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Willms, D. (dir.) (2002). *Vulnerable children*. Edmonton: University of Alberta Press.